

Tartu Ülikool  
Psühholoogia instituut

Mari-Liis Mägi

ESMAKURSUSLASTE MOTIVEERITUS, ÕPITULEMUSED JA  
KÕRGKOOLIÕPINGUTE KATKESTAMINE ESIMESEL ÕPPEAASTAL:  
LONGITUUDUURING

Magistritöö

Juhendajad: Olev Must, *PhD* ja Karin Täht, *PhD*

Läbiv pealkiri: üliõpilaste akadeemiline motivatsioon

Tartu 2015

### Kokkuvõte

Minu eesmärk antud magistritöös on uurida longituuduuringu raames Eesti kõrgkoolide üliõpilaste akadeemilise motivatsiooni (AM) muutumist, AM-i mõju üliõpilaste hinnetele ning kõrgkoolis püsimisele esimese õppeaasta jooksul. AM on seotud üliõpilaste õpitulemustega (Ryan & Deci, 2000a) ning püsimisega kõrgkoolis (Ratelle, Guay, Vallerand, Larose, & Senecal, 2007), mis muudab selle oluliseks uurimisobjektis haridusvaldkonnas. AM-i näol on tegemist ajas muutuva konstruktiga, mistõttu tuleks seda üliõpilaste kõrgharidusteed mõjutava tegurina uurida longituudselt. Uuringu valimisse kuuluvad Eesti kõrgkoolide esimese kursuse üliõpilased, kellel mõõdeti AM-i esime semestri alguses (osales 495 üliõpilast), pärast esimest semestrit (322 üliõpilast) ja pärast teist semestrit (210 üliõpilast). Analüüsist järelkus, et nii sisemises kui välises AM-is ilmnemid erinevused esimese ja teise mõõtmiskorra vahel. Mõlemal nähtus statistiliselt oluline langus. Sisemise AM-i puhul tulenes langus naistest, kuna meeste puhul sisemine AM tõusis. Teiseks selgus, et enne teist semestrit mõõdetud sisemine ja väline AM mõjutasid teise semestri keskmist hinnet. Kolmandaks ilmnem, et õpingute katkestamist ennustas üliõpilaste keskmine hinne – madalama keskmise hindega üliõpilased katkestasid tõenäolisemalt õpingud kui kõrgema keskmise hindega üliõpilased. Vajalikud oleksid edasised uuringud, et selgitada välja erinevaid tegureid, mis võiksid aidata ennusta üliõpilaste akadeemilist edu ja püsimist kõrgkoolis.

*Võtmesõnad:* akadeemiline motivatsioon, kõrgharidus, õpitulemused

**Title: UNDERGRADUATES' ACADEMIC MOTIVATION, ACADEMIC OUTCOME  
AND RETENTION DURING THEIR FIRST YEAR OF COLLEGE**

**Abstract**

The purpose of this masters' thesis is to longitudinally study the changes in the academic motivation (AM) of Estonian undergraduate students, the effect of AM on their academic outcome, and retention in higher education in during their first year of study. AM has been found to be related to students' academic outcome (Ryan & Deci, 2000a) and retention in higher education (Ratelle, Guay, Vallerand, Larose, & Senecal, 2007), which makes it an important object of study in the field of educational research. AM is a dynamic construct that needs to be studied longitudinally as it changes over time. The sample of this study consists of the first year undergraduates of the institutions of higher education in Estonia, whose AM was measured at the beginning of (sample size 495 students) and after the first semester (322 students), and also after the second semester (210). A statistically significant decline was found both in intrinsic and extrinsic AM between the first and the second time of measurement. The general decline in intrinsic AM was due to female students as for male students intrinsic AM increased. Secondly, it appeared that both intrinsic and extrinsic AM measured before the second semester affected the second semesters grade point average. Thirdly, it was found that the grade point average of the first semester predicted the withdrawal from college after the first semester – students with a lower grade point average tend to discontinue with their studies more likely than students with a higher grade point average. Further research needs to be conducted in order to find different factors that effect students' academic outcome and retention in higher education.

*Keywords:* academic motivation, higher education, academic outcome

## Sissejuhatus

### Akadeemiline motivatsioon

Motivatsiooni all peetakse silmas jõudu tegutseda endale seatud eesmärgi suunas (Deci & Ryan, 1985), mida tekitavad mingid teatud vajadused (Weiner, 1985). See on vaimne seisund, mis stimuleerib tegutsemist ja aktiveerib inimkeha (Afzal, Ali, Khan, & Hamid, 2010), ning algatab ja hoiab ülal käitumist (McMillan & Forsyth, 1991). Motiveeritud inimene on järjekindel ja tegutsemistahetile (Ryan & Deci, 2000b). Motivatsiooni on uuritud ning uuritakse tänini paljuski akadeemilises kontekstis (Deci & Ryan, 1985; Isikal, 2010; Lai, Chan, & Wong, 2006; McClelland, 1987; Pintrich & De Groot, 1990), sest see on õppimise juures üheks olulisimaks teguriks (Deci & Ryan, 1985; Vallerand, Pelletier, Blais, Briere, Senecal, & Vallieres, 1992; Vallerand, Blais, Briere, & Pelletier, 1989). Motivatsiooni üheks alamkategooriaks loetaksegi akadeemilist motivatsiooni (AM) ehk õpimotivatsiooni, mis tähendab eesmärgipärast tegevust õpiülesannete täitmisel valdamaks mingeid oskusi (McMillan & Forsyth, 1991). Motiveeritud õpilased naudivad õppimist ja väljakutsuvate akadeemiliste ülesannete täitmist, on orienteeritud meisterlikkusele (Gottfried, 1990), soovivad õpitavat materjali mõista ning õppeainega hästi hakkama saada (Eccles & Wigfield, 2002). Nad on õpiprotsessis osalemiseks valmis ja selle suhtes kohusetundlikud (Bomia, Beluzo, Demeester, Elander, Johnson, & Sheldon, 1997).

### Enesemääratlemise teooria

Mõnede teooriate kohaselt (nt Herzberg, Mausner, & Snyderman, 1992; Maslow, 1943; McClelland, 1987) on motivatsioon ühedimensiooniline konstrukt, mis varieerub kontiinumina vähesest motivatsioonist kõrge motivatsioonini. Üks populaarsemaid teooriaid, enesemääratlemise teooria (*Self-Determination Theory*; ET; Deci & Ryan, 1985) märgib, et inimesed ei erine ainult motivatsiooni tasemelt (so motivatsiooni hulga), vaid ka motivatsiooni suuna (st motivatsiooni tüübi) lõikes. Näiteks võib õpilane olla motiveeritud tegema kodutööd, kuna see teda huvitab, või selleks, et saada õpetaja heakskiitu (Deci & Ryan, 1985). ET-d loetakse motivatsiooni uurijate poolt üldiselt parimaks teooriaks käsitlemaks üliõpilaste AM-i (Hill, 2013). ET-s eristatakse erinevaid motivatsiooni tüüpe, ning selle põhiidee kohaselt on indiviidi motivatsiooni tüüp olulisem kui tema üldine motiveerituse tase. (Deci & Ryan, 1985) Ryan ja Deci (2000a) käsitlevad motivatsiooni dimensionaalselt –

motivatsioon varieerub amotivatsioonist sisemise motivatsioonini. See näitab protsessi, milles inimese käitumise regulatsioon muutub väliste tegurite poolt kontrollitud motivatsioonist sisemiseks, rohkem internaliseerituks (Ryan & Deci, 2000a). ET kohaselt võib inimene olla motiveeritud sisemiselt, väliselt või üldse mitte motiveeritud (Deci & Ryan, 1985). Sisemiselt motiveeritud inimene teeb midagi, kuna see on talle nauditav ja/või huvitav, väliselt motiveeritud indiid aga mingil kolmandal põhjusel. Sisemiselt motiveeritud inimene tunneb, et suudab oma käitumist ise reguleerida (regulatoorne protsess on valik), väliselt motiveeritud, kontrollitud käitumist juhivad interpersonaalsed tegurid (regulatoorne protsess on nõusolek teistega) (Ryan & Deci, 2000b). Väliselt kontrollitud motivatsiooniga võrreldes on sisemine motivatsioon seotud paremate õpitulemustega ja positiivsemate emotsioonidega õppimisel (Vallerand & Bissonnette, 1992). Samuti on sisemiselt, autonoomselt motiveeritud õpilased õppimisel püsivamad (Ratelle, Guay, Larose, & Senecal, 2004) ja langevad väiksema tõenäosusega koolist välja (Vallerand & Bissonnette, 1992).

ET-s jagatakse väline motivatsioon omakorda neljaks: väline reguleeritus, mis tähendab millegi tegemist saavutamaks tulemust või vältimaks karistust; introjektsioon – millegi sooritamise kinnitamaks eneseväärikust teiste silmis või vältimaks süü- või häbitunnet; samastumise puhul näeb inimene tegevuses kasu ning seega võtab selle omaks vabatahtlikult (näiteks saab õpilane aru, et õppimine aitab tal hiljem saada head töökohta); integratsioon on aga väga sarnane sisemisele motivatsioonile, kuid erinevus seisneb selles, et indiid teeb tegevust eelkõige tulemuste nimel, mitte seetõttu, et tegevus pakuks talle sisemist rahulolu (Ryan & Deci, 2000b), näiteks harjutab igapäevaselt klaverimängu, et saada see selgeks.

Lisaks sisemisele ja välisele motivatsioonile eristavad Deci ja Ryan (2000a) amotivatsiooni. Amotiveeritud inimesele ei meeldi sooritatav tegevus, ta ei tunne ta end selles piisavalt kompetentsena või ei usu, et saavutab soovitud tulemusi (Ryan & Deci, 2000b).

### **Motivatsioon kui dünaamiline konstrukt**

Motivatsioon ei ole muutumatu, vaid pigem pidevas muutumises olev dünaamiline protsess tudengi ja ümbritseva keskkonna vahel (Ryan & Deci, 2000a; Owens, Lynch, & Espenshade, 2010). Perry, Hladkyi, Pekruni ja Pelletieri (2001) kohaselt võib üleminekuperiood gümnaasiumist kõrgkooli olla mõnede tudengitele stressirohke ja väljakutsuv. Esmakursuslased õpivad laveerima akadeemilise ja isikliku elu vahel, elades esmakordselt iseseisvalt. Siinkohal on AM-il oluline tähtsus – see dikteerib üliõpilase valikuid seoses õppetegevusega. (Clark & Schroth, 2010) Lieberman ja Remedios (2007) on välja toonud, et

üliõpilastel võib lasuda surve õpitööga hästi hakkama saada, mis omakorda kahandab nende õpihimu. Esimene aasta kõrgkoolis on üliõpilastele kriitilise tähtsusega periood, sest siis loovad tudengid endale baasi, millele toetuvad hiljem nende akadeemiline edu ja püsivus õpingutes (Olani, 2009).

AM-i dünaamilisus eeldab longituudset uurimist. Nii on võimalik saada parim võimalik ülevaade selle muutumise tendentsidest ning põhjustest. Longituuduuringuid läbi viinud Bråteni ja Olauseni (2005) ning Owensi, Lynchi ja Espenshade'i (2010) kohaselt langeb kõrgkoolitudengite AM esimese ja teise õppeaasta jooksul. Uurijad usuvad, et põhjuseks on esimesel aastal tekkinud õppimisega seotud väljakutsed (Owens, Lynch, & Espenshade, 2010). Mõned longituuduuringud kõrgharidust omandama hakanud üliõpilaste seas on näidanud, et esimese ja teise õppeaasta vahel langeb välisest AM-ist rohkem sisemine AM (Lieberman & Remdios, 2007). Isikal (2010) jälgis nelja aasta jooksul USA tudengite AM-i muutumist ja leidis, et sisemine AM küll langeb esimese õppeaasta jooksul, kuid hiljem tõuseb. Välisel AM-il esineb esimestel aastatel vaid kerge langus, hiljem aga langeb see järsult (Isikal, 2010).

Pani ja Gauvaini (2012) sõnul on tudengite AM-i vähenemine õppeperioodi alguses seotud kõrgkoolide kõrge akadeemilise reputatsiooni ning selektiivsusega. Nimelt oodatakse seal üliõpilastelt väga häid tulemusi, mis võib omakorda kahandada AM-i ning viia läbipõlemiseni. (Pan & Gauvain, 2012) Ka Astin (1993) on rõhutanud, et tugevates ja valivamates kõrgkoolides tunnevad tudengid suuremat survet olla õppetöös edukad, mis võib omakorda põhjustada enesekohaste hoiakute langust.

Leitud on ka vastupidiseid tulemusi. Ratelle, Guay, Larose ja Senecal (2004) uurisid Kanada õpilasi üleminekuperioodil keskkoolist ülikooli. Valim värvati keskkooli viimase aasta algusest ja longituuduuring kestis kokku kom aastat. Vastupidiselt paljude eelnevate uuringute tulemustele, ilmnes siin probleeme AM-is vaid vähestel üliõpilastel. Autorid tõid välja, et sisemine AM hoopis suurenes aja jooksul. (Ratelle, Guay, Larose, & Senecal, 2004) Ka Eestis läbi viidud esmakursuslaste AM-ile keskendunud longituuduuringus on leitud paljudele välisriikides läbi viidud uuringutele vastupidiseid tulemusi. Nimelt nähtus, et õpetajakursuse üliõpilased hindasid oma sisemist AM-i pärast esimest õppeaastat kõrgemaks võrreldes õppeaasta algusega. Autor märkis, et aasta jooksul saadud teadmiste ja oskuste kasv võis mõjuda üliõpilaste AM-ile positiivselt – neid hakkas oma eriala rohkem huvitama. (Kõiv, 2014) Olgu mainitud, et tegemist on senini ainsa teadaoleva üliõpilaste AM-ile keskendunud longituuduuringuga Eestis. AM-i muutumisest parema ülevaate saamiseks on kindlasti vaja läbi viia rohkem longituuduuringuid.

## Motivatsioon ja akadeemilised tulemused

Dwecki (1886) kohaselt on lisaks vaimsele võimekusele mitmeid erinevaid faktoreid, mis mõjutavad seda, kas õpilased võtavad vastu või väldivad õppimisega seotud väljakutseid. Üheks neist teguritest on AM. Sellel on leitud tugev positiivne korrelatsioon üliõpilaste õpitulemuste (Chemers, Hu, & Garcia, 2001; Ryan & Deci, 2000a; Phan, 2010; Robbins, Lauver, Le, Davis, Langley, & Carlstrom, 2004; Richardson & Abraham, 2009; Zenzen, 2002) ja IQ-ga (Bakara, Tarmizia, Mahyuddina, Eliasa, Luana, & Ayub, 2010; Lai, 2011). Samuti on leitud, et AM ennustab kõrgkooliõpilaste akadeemilisi saavutusi isegi enam kui nende vaimne võimekus (Ray, Garavalia, & Murdock, 2003; Robbins jt, 2004). Afzali, Ali, Aslam Khani ja Hamidi (2010) kohaselt on üliõpilaste AM-i ja nende akadeemiliste tulemuste vaheline suhe retsiprookne, mis tähendab, et tudengid, kes on rohkem motiveeritud, saavad paremaid õpitulemusi ja need, kellel on paremad õpitulemused, on enam motiveeritud õppima. Kõrgema AM-iga üliõpilaste mentaalne infotöötlus omandatava materjali suhtes on sügavam ja see viib paremate akadeemiliste tulemusteni (Bakhtiarvanda, Ahmadiana, Delrooz, & Farahanib, 2011; Ryan & Deci, 2000b).

Uuringute tulemused ei ole siiski olnud ühesed. Kahoc ja McFarland (1975) on väitnud, et AM-i ja akadeemiliste saavutuste vaheline suhe on pigem keerukas ja selle uurimisel tuleb arvestada motivatsiooni erinevate tüüpidega, motivatsiooni hulgaga individil, ja parasjagu lahendatava ülesande karakteristikaga. Mitmetest uuringutest on ilmnenu, et AM on kas nõrgalt või ei ole üldse seotud akadeemiliste saavutustega. Amrai, Motlagh, Zalani ja Parhon (2011) leidsid Teherani ülikooli üliõpilaste valimil läbi viidud uuringus vaid nõrga positiivse seose motivatsiooniliste tegurite ja õpitulemuste vahel ( $r = .22, p < .05$ ). De Feyteri, Caersi, Vigna ja Beringsi (2012) kohaselt ei olnud AM-il otsest mõju õpisaavutustele, kuid seos ilmnis Suure Viisiku isiksuseomaduse, meelekindluse vahendusel. Antud mudel seletas 4% kõrgkooli esmakursuslaste keskmisest hindest. Olani (2009) tõi oma uurimuses välja, et mudel, mis hõlmas endas saavutusmotivatsiooni ja enesetõhusust, ennustas vaid 4% üliõpilaste esimese semestri keskmisest hindest. Enam ennustas hinnet eelnev akadeemiline edukus (17%) (Olani, 2009). Schwinger, Steinmayr ja Spinath (2009) raporteerisid aga, et motivatsioonilised tegurid ei mõjuta otseselt üliõpilaste keskmist hinnet. Ka Gagné ja St Pére (2002) seadsid küsitavuse alla AM-i olulisuse akadeemilises edus. Oma uuringus leidsid nad, et õpilaste akadeemilised tulemused on seotud nende intelligentsuse, mitte AM-iga. Olgu mainitud, et Gagné ja St Pére (2002) uurisid siiski keskkooliõpilasi. Bakara jt (2010) leidsid

aga tudengite AM-i ja nende akadeemiliste tulemuste vahel koguni negatiivse korrelatsiooni ( $r = -.038, p < .05$ ).

### **Sisemine motivatsioon akadeemilises kontekstis**

Hariduse valdkonnas läbi viidud empiirilises uurimustes on näidatud, et sisemiselt motiveeritud õpilased saavad paremaid õpitulemusi kui väliselt motiveeritud õpilased (Pintrich & Schunk, 2002; Roebkem, 2007; Eccles & Wigfield, 2002). Viimaste AM ei ole püsiv, kuid sisemiselt motiveeritud üliõpilastel on õppimise vastu pidev huvi (Afzal, Ali, Khan, & Hamid, 2010). Sisemiselt motiveeritud üliõpilased kalduvad olema õppimises edukamad, kohanevad kõrgkoolis paremini ja kogevad vähem stressi (Ratelle, Larose, Guay, & Senecal, 2005). Vallerandi ja Bissonnette'i (1992) kohaselt on uuringud näidanud, et sisemiselt motiveeritud üliõpilased, sattudes silmitsi õpiraskustega, pigem jätkavad ülesande lahendamist. Gottfried (1990) on aga leidnud, et sisemise AM-i ning õpisaavutuste vaheline korrelatsioon on nõrk kuni keskmine – sisemine AM ennustas vaid 3–6% õpisaavutustest. Matthews, Hoessleri, Jonkeri ja Stockley (2013) uuringus aga sisemine AM akademilisi tulemusi ei ennustanud.

Olgu märgitud, et uuringutes on leitud erinevusi AM-is ka sugude lõikes. Ayub (2010) on näidanud, et naisüliõpilased on sisemiselt rohkem motiveeritud kui meesüliõpilased. Viimastel on aga naistest kõrgem väline AM. Põhjenduseks toob autor soorollide mõju – naistel on saavutusvajadus seotud pigem sisemise rahulolu ja huviga, kuid meestelt oodatakse ühiskonnas võimekust pidada materiaalselt ülal perekonda (Ayub, 2010). Vecchione, Alessandri ja Marsicano (2014) leidsid oma longituuduuringus, et naisüliõpilaste sisemine AM ennustas nende keskmist hinnet ülikoolis, väline AM aga mitte. Meesüliõpilaste puhul oli olukord vastupidine. Antud mudel ennustas 20% juhtudest. (Vecchione, Alessandri, & Marsicano, 2014) Köseglu (2013) ning Vallerandi jt (1992) tulemused olid vastupidised – naisüliõpilaste puhul olid nii sisemine kui väline AM kõrgemad kui meestel. Uurijad märkisid, et mehed olid naistest õppimisel rohkem amotiveeritud (Vallerand jt, 1992).

### **Motivatsioon ja õpingute katkestamine**

Statistika kohaselt ei lõpeta Euroopa Liidu liikmesriikides keskmiselt ligi 30% tudengitest eriala, millel alustasid õppetööd (Quinn, 2013). Seega on üheks suuremaks probleemiks hariduspsühholoogia valdkonnas püüd aru saada, miks mõned tudengid lõpetavad õpiraskuste



korral õppimise, kuid teised jätkavad, võtavad vastu väljakutseid ning saavutavad häid tulemusi (Mega, Ronconi, & De Beni, 2014). Väljalangemine kõrgkoolidest on valupunktiks ka Eestis. Viimastel aastatel (2010–2013) ei lõpeta oma õpinguid ligi 30–40% ülikoolide bakalaureusetudengitest ja 20% rakenduskõrgkoolide tudengitest (Statistikaamet, 2015).

Hill (2013) on märkinud, et väljalangemine on seotud kõrgkoolis mitte toime tulemisega, millel võivad olla nii kognitiivsed kui emotsionaalsed põhjused. See tähendab, et tudengid langevad välja, kuna neil ei ole piisavalt kognitiivseid võimeid ja/või motivatsiooni kooli lõpetamiseks (Hill, 2013). Üliõpilaste algne AM ennustab nende järjekindlust õppimisel, hilisemaid akadeemilisi saavutusi ning püsivust õpingutes (Ratelle, Guay, Vallerand, Larose, & Senecal, 2007). AM on negatiivses seoses õpingute katkestamisega (Vallerand & Bissonnette, 1992) – kõrgem AM, iseäranis sisemine, vähendab tudengite välja langemist kõrgkoolist (Larsen, Kornebeck, Kristensen, Larsen, & Sommersel, 2013).

Larsen, Sommersel ja Larsen (2013) leidsid oma metaanalüüsis, et ka kõrgkooli tüübil on üliõpilaste väljalangemisele oluline mõju. Teadustööle orienteeritud kõrgkoolides on väljalangemise risk väiksem, kuna suuremates ülikoolides on rohkem ressursse, mille abil saaksid tudengid leida lahendused oma probleemidele. Seega võiks eeldada, et suurematele, teadustööle orienteeritud kõrgkoolide üliõpilaste AM-i koolis püsida võivad aidata säilitada erinevad tegurid, näiteks kooli poolt pakutav nõustamisteenus. (Larsen, Sommersel, & Larsen, 2013)

Üliõpilaste AM-i uurimine annab väärtuslikku informatsiooni nende õpiedu ja potentsiaali kohta lõpetada kõrgkooli (Ratelle, Larose, Guay, & Senecal, 2005), ning võib aidata identifitseeria tudengeid, kes ei pruugi anda endast õpingutes maksimumi (Clark & Schroth, 2010; Richardson & Abraham, 2009). Seega tasuks uurida erinevaid sotsiaalseid ja keskkondlikke tegureid, mis võivad mõjutada AM-i (Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991). Ülikooliõpingute katkestamine mõjub nii tudengitele endile, nende peredele, ülikoolile, ja kokkuvõttes tervele riigile negatiivselt – see toob lisakulutusi ja tekitab mitmeid sotsiaalseid probleeme, näiteks töötust (Olani, 2009).

## **Töö eesmärk ja hüpoteesid**

Minu eesmärgiks antud magistritöös on uurida longituudselt Eesti kõrgkoolide üliõpilaste AM-i muutumist, AM-i mõju üliõpilaste hinnetele ning kõrgkoolis püsimisele esimese õppeaasta jooksul. Üliõpilaste AM-i on Eestis uuritud küllaltki vähe, teadaolevalt on selles valdkonnas avaldatud vaid mõned tööd (Einaste, 2012; Kõiv, 2014; Mägi, 2012; Täht, Adov,

Mägi, & Must, 2013). Neist kõigest üks on longituuduuring (Kõiv, 2014) – Tartu Ülikooli haridusteaduse instituudis kaitstud magistritöö, kus autor uuris õpetajakoolituse esmakursuslaste AM-i esimese õppeaasta jooksul. AM-i tuleks uurida just nimelt longituudsel, et saada parim võimalik ülevaade selle muutumisest ja mõjust õppimisele.

Esimese hüpoteesi püstitamisel lähtun uuringutest, kus on näidatud, et üliõpilaste AM langeb kõrgkooliõpingute algusperioodil (Lieberman & Remdios, 2007; Müller & Palekčić, 2005; Owens, Lynch, & Espenshade, 2010). Mitmed uuringud on aga leidnud vastupidist – Kõiv (2014) ning Ratelle, Guay, Larose ja Senecal (2004) täheldasid, et AM hoopis tõuseb esimese õppeaasta jooksul ülikoolis. Käesolev uuring võiks aidata eelnevatesse tulemustesse selgust tuua. Seda silmas pidades püstitan esimese hüpoteesi:

- akadeemiline motivatsioon väheneb õppeaasta jooksul.

Teisena uurin AM-i mõju üliõpilaste hinnetele. Paljudes uuringutes on leitud, et üliõpilaste AM mõjutab nende õppeedukust kõrgkoolis positiivselt (Chemers, Hu, & Garcia, 2001; Ryan & Deci, 2000a; Phan, 2010; Robbins jt, 2004; Richardson & Abraham, 2009; Vecchione, Alessandri & Marsicano, 2014; Zenzen, 2002). Ehk mida enam on tudengid motiveeritud õppima, seda paremad on nende hinded. De Feyter, Caers, Vigna ja Berings (2012) ning Schwinger, Steinmayr ja Spinath (2009) aga üliõpilaste hinnete ja AM-i vahel seost ei leidnud.

Mitmed uuringud näitavad, et välisest AM-ist enam mõjutab õppeedukust sisemine AM (Pintrich & Schunk, 2002; Roebkem, 2007; Eccles & Wigfield, 2002), ning kõrge keskmise hindegat tudengid on pigem sisemiselt motiveeritud (Eymur & Geban, 2011). Ka siin pole uuringute tulemused siiski olnud ühesed: Gottfried (1990) leidis hinde ja sisemise AM-i vahel vaid nõrga seose, ning Matthews, Hoessler, Jonker ja Stockley (2013) ei leidnudki statistiliselt olulist seost. Saamaks selgust sisemise ja välise AM-i mõjus tudengite õpiedukusele, tuleks antud valdkonda edasi uurida. Sellest lähtuvalt püstitan järgmise hüpoteesi:

- akadeemiline sisemine motivatsioon mõjutab üliõpilaste keskmist hinnet rohkem kui väline motivatsioon.

Antud töö kolmas hüpotees on seotud AM-i mõjuga üliõpilaste kõrgkooliõpingute katkestamisele. Nii Eestis kui teistes Euroopa Liidu liikmesriikides on kõrgkooliõpingute

enneaegne katkestamine suureks probleemiks. Ligikaudu 30% üliõpilastest langeb kõrgkoolist välja. (Quinn, 2013) Erinevate uuringute kohaselt on AM seotud üliõpilaste väljalangevusega (Hill, 2013; Larsen, Kornebeck, Kristensen, Larsen, & Sommersel, 2013; Vallerand & Bissonnette, 1992). Õpingute katkestamise üheks võimalikuks põhjuseks võib seega pidada madalat AM-i. Sellest lähtuvalt püstitan töö kolmanda hüpoteesi:

- tõenäolisemalt katkestavad kõrgkooliõpingud madalama akadeemilise motivatsiooniga üliõpilased.

Kõikides püstitatud uurimisküsimustes vaatan tulemusi eraldi nii sugude kui erinevate kõrgkoolitüüpide lõikes (teadustööle orienteeritud ja rakendusliku suunitlusega kõrgkoolid), kuna eelnevates uuringutes on näidatud, et sooti ja kõrgkooliti ei pruugi AM olla sama. Naisüliõpilased on leitud olemat meestest enam sisemiselt motiveeritud (Ayub, 2010; Köseğlu, 2013; Vallerand jt, 1992). Larseni, Sommerseli ja Larseni (2013) kohaselt langevad rohkem teadustööle orienteeritud üliõpilased väiksema tõenäolisusega kõrgkoolist välja. Samas leidsid Täht, Adov, Mägi ja Must (2012) Eesti üliõpilastel läbi viidud uuringus, et teadustööle orienteeritud kõrgkooli üliõpilaste enesekohased hoiakud, sh AM, olid madalamad kui rakendusliku suunitlusega kõrgkoolides. Nähtuvad vastakad tulemused ning AM-i oleks seega õigem uurida eraldi kõrgkooliti ja sooti.

Käesoleva uuringu tulemused võiksid anda põhjust pöörata kõrghariduspoliitikas tähelepanu teguritele, mis mõjutavad AM-i. Selle vähenemine üliõpilastel kõrgkooliõpingute algusperioodil võib viia madalate akadeemiliste tulemusteni ning halvimal juhul üliõpilaste väljalangemiseni kõrgkoolist.

## **Meetod**

### **Protseduur**

Antud magistritöö on osa suuremast longituuduuringust (2012 oktoober–2013 juuni), mis keskendus eesti kõrgkoolide esimese kursuse üliõpilaste AM-ile, enesekohastele hoiakutele (enesehinnang, minapilt ja enesetõhusus) ja vaimsele võimekusele. See uuring on omakorda läbi viidud osana projektist „Kõrgkooli akadeemilist toimetulekut mõjutavad tegurid“ (KAEMUS). KAEMUS viidi ellu ajavahemikus 2009–2013 Euroopa Sotsiaalfondi

poolt finantseeritud kolmanda taseme õppe kvaliteedi arendamise programmi PRIMUS tegevuse „Uuringute ja analüüside läbiviimine (2008-2015)“ raames. Magistritöös on uuritavateks erinevate Eesti kõrgkoolide esimese kursuse üliõpilased, kel paluti esimese õppeaasta jooksul kolmel korral täita Akadeemilise Motivatsiooni Skaala kõrgkooli versiooni (*Academic Motivation Scale (AMS-C 28) College (CEGEP) Version* (Vallerand jt, 1992)). Üliõpilased täitsid küsimustikku esimese semestri alguses, pärast esimest semestrit ning pärast teist semestrit. Iga täitmiskorra järel said nad oma tulemuste kohta tagasisidet, mida esitati koguvalimi keskmiste foonil.

Tartu Ülikooli psühholoogia instituudi uuringute keskkonnas (TÜPH) (<https://kaemus.psych.ut.ee/>) asunud küsimustikule lisaks paluti märkida gümnaasiumi eksamite tulemused, sugu, kuuluvus kõrgkooli ning eriala. Samuti kõrgkooli eksamite keskmist hinnet ja õpingute jätkamist või katkestamist kõrgkoolis pärast esimest semestrit. Uuringust anti tudengitele teada nii elektroonselt, füüsiliste kuulutuste näol (erinevates kõrgkoolides ja Tartu linnas), spetsiaalselt uuringu jaoks loodud kodulehe kaudu, ning kõrgkoolides uuringut tutvustamas käies. Valimi hoidmiseks ja osalejate motiveerimiseks loositi vastanute vahel pärast igat vastamiskorda välja väikeseid auhindu (pastapliiatsid, märkmikud jms).

## Valim

Käesoleva magistritöö valimisse kuuluvad 2012. aasta sügisest vastavalt bakalaureusekraadi või rakenduskõrghariduse omandamist alustanud üliõpilased. Andmeid kogusin koostöös Olev Musta ja Karin Tähe uurimisrühma liikmete, kaasmagistrantide Liina Adovi ja Gerli Silmaga. Uuringus osales kokku 546 tudengit, Akadeemilise Motivatsiooni Skaalat (AMS) täitis neist esimesel mõõtmiskorral 497 (91%), teisel 322 (59%) ja kolmandal 210 (38.5%) üliõpilast (Tabel 1). Esimesel mõõtmiskorral jätsid 12 tudengit 497st raporteerimata kas kõrgkooli, milles õppisid, või oma soo. Pärast esimest semestrit jätsid vastava info raporteerimata 25 ja õppeaasta lõpul 12 tudengit.

Valim jaguneb kahe kõrgkoolirühma vahel: teadustööle orienteeritud, selektiivne (Tartu Ülikool) ja pigem rakendusliku orientatsiooniga, spetsiifilisematele valdkondadele suunatud (Tallinna Tehnikakõrgkool, Tartu Tervishoiu Kõrgkool, Tallinna Tervishoiu Kõrgkool, Tallinna Ülikool, Eesti Maaülikool, Kaitseväge Ühendatud Õppeasutuste Kõrgem Sõjakool, Eesti Lennuakadeemia, Sisekaitseakadeemia, Eesti Kunstiakadeemia, Eesti Mereakadeemia, Tallinna Tehnikaülikool, Lääne-Viru Rakenduskõrgkool) kõrgkoolid. Mõned

kõrgkoolid (nt Tallinna Tehnikaülikool ja Eesti Maaülikool) tegelevad samuti teadustööga, kuid keskenduvad siiski pigem kitsamatele teemavaldkondadele (vastavalt tehnikaalad ning põllumajandus). Kõrgkooli akadeemiline selektiivsus on olnud kõige levinum eraldiseisev kriteerium, mille põhjal on tehtud järeldusi hariduse kvaliteedi kohta, mida üliõpilased kõrgkoolist saavad. Selektiivsust näitab see, kuivõrd ülikool selekteerib ja valib tudengeid mitmesuguste vastuvõtuprotseduuride abil. Klassifitseerimisel lähtusin ülikoolide edetabelist *QS World University Rankings* (2015), kuhu 500 parima ülikooli hulka kuulus 2012. aasta seisuga antud töös uuritavatest kõrgkoolidest vaid Tartu Ülikool. *QS World University Rankings* võtab arvesse kõrgkooli akadeemilist reputatsiooni ja töötajate reputatsiooni, tudengite ja ülikooli töötajate suhtarvu, viidete arvu antud kõrgkooli töötajate poolt publitseeritud teadustöödele, ja välisriikidest pärit tudengite ja töötajate osakaalu kõrgkoolis. Tartu Ülikooli domineerivust Eesti kõrgkoolimaastikul näitab ka see, et statistika kohaselt on eelnevatel aastatel parimatest koolilõpetajatest üle poolte kandideerinud just nimelt Tartu Ülikooli (Tartu Ülikooli tegevusaruanne, 2012).

Tabelist 1 nähtub, et valim ei ole sooliselt tasakaalus – üle 70% valimist moodustavad naistudengid. 2012ndal aastal Eesti kõrgkoolidesse vastu võetud üliõpilastest ligi 55% olid naised (Statistikaamet, 2015), Tartu Ülikoolis oli naistudengeid ligikaudu 63% (Tartu Ülikooli tegevusaruanne 2012, 2013). Samuti on antud uuringu valimis enam tudengeid Tartu Ülikoolist (ligikaudu 75%). Põhjuseks ilmselt asjaolu, et info uuringu kohta levis kõige enam Tartu Ülikooli tudengite seas.

## Mõõtevahend

Antud magistritöös kasutasin mõõteskaalana enesemääratlemise teoorial (Deci & Ryan, 1985) põhinevat Akadeemilise Motivatsiooni Skaala (AMS) kõrgkooli versiooni (*Academic Motivation Scale (AMS-C 28) College (CEGEP) Version* (Vallerand jt, 1992)) eesti keelde kohandatud versiooni (Mägi, 2012). Skaala originaalversioon on prantsuse keelne (*Echelle de Motivation en Education (EME-S 28) Etudes Secondaires* (Vallerand, Blais, Briere, & Pelletier, 1989)). Tegemist on sisemist, välist ning amotivatsiooni mõõtvast, 28st väitest koosneva mõõtevahendiga, kus motivatsiooni on hinnatud skaalal 1st 7ni (1 = „ei käi üldse minu kohta“, 7 = „käib täpselt minu kohta“).

AMS jaguneb omakorda seitsmeks allskaalaks, millest üks mõõdab amotivatsiooni, kolm sisemist ja kolm välist motivatsiooni (iga allskaala koosneb neljast küsimusest). Sisemine motivatsioon jaguneb sisemiseks motivatsiooniks teada – inimene teeb midagi

rahulduse nimel, mida ta millegi uue teada saamise ajal kogeb; sisemiseks motivatsiooniks saavutada – inimene teeb midagi rahulduse nimel, mida ta kogeb, kui püüab midagi saavutada; sisemiseks motivatsiooniks tunda elamusi – inimene osaleb tegevuses, et tunda elamusi. (Vallerand jt, 1992) Väline motivatsioon jaguneb: väliseks reguleerituseks – inimene teeb tegevust, et saavutada mingi tulemus või vältida karistust; introjektsiooniks – inimene tegutseb, et kinnitada või säilitada eneseväärikus teiste silmis, vältida süü-või häbitunnet (Ryan & Deci, 2000a) või suurendada enesehinnangut (Stover, Iglesia, Boubeta, & Fernandez Liporace, 2012); ja samastumiseks – käitumine ühildub rohkem inimese eesmärkidega: inimene näeb tegevuses kasu ja võtab selle vabatahtlikult omaks (Ryan & Deci, 2000a). Amotivatsioon on seisund, milles inimesel pole motivatsiooni tegutseda, sest ta ei väärtusta tegevust või tunneb end selles ebakompetentsena (Ryan & Deci, 2000a). Skaala eesti keelsest versioonist (Mägi, 2012) on jäetud kõrvale amotivatsiooni allskaala, kuna tegu oli nelja pööratud väitega, mis sisulisel analüüsil midagi juurde ei andnud. Motivatsiooni taset mõõdavad juba sisemise ja välise motivatsiooni allskaalad.

AMS-i näol on tegemist kõige sagedamini kasutatava AM-i mõõtvä skaalaga psühholoogias (Stover, Iglesia, Boubeta, & Fernandez Liporace, 2012). Samuti on see näidanud erinevates uuringutes head sisereliaablust  $\alpha = .77-.90$  (Fairchild, Horst, Finney, & Barron, 2007),  $\alpha = .60-.84$  (Eymur & Geban, 2011),  $\alpha = .83-.93$  (Lee, 2005),  $\alpha = .71-.88$  (Faye & Sharp, 2008),  $\alpha = .83-.86$  (Vallerand jt, 1992).

## **Analüüsimetod**

Analüüsil kasutasin korduvmõõtmistega kovariaatidega dispersioonanalüüsi (korduvmõõtmistega üldine lineaarne mudel, GLM) sisemise ja välise AM-i muutumise uurimiseks esimese õppeaasta jooksul. Ühemõõtmelise dispersioonanalüüsi (ühemõõtmeline GLM) abil tuvastasin sisemise ja välise AM-i, soo ja erinevates kõrgkoolides (teadustööle orienteeritud või rakendusliku suunitlusega) õppimise mõju keskmisele hindele. Lisaks kasutasin logistilist regressioonanalüüsi ennustamiseks kõrgkooliõpingute katkestamist pärast esimest semestrit. Andmeanalüüs on läbi viidud statistikapaketiga SPSS 16.0.

Tabel 1

*Esimesel mõõtmiskorral vastanud üliõpilaste vanuse keskmised ja standardhälbed soo ning kõrgkooli kuulumise alusel*

	Naised			Mehed			Kokku		
	<i>n</i>	%	Vanus ( <i>M/SD</i> )	<i>n</i>	%	Vanus ( <i>M/SD</i> )	<i>n</i>	%	Vanus ( <i>M/SD</i> )
I									
TO	268	73.3%	19.9/ 2.80	99	82.5%	20.3/ 3.10	367	67.8%	20.02/ 2.88
RAK	97	26.6%	20.0/ 2.90	21	17.5%	22.3/ 4.22	118	32.2%	20.42/ 3.27
II									
TO	177	78%	19.8/ 2.52	59	84.3%	20.2/ 3.21	236	74.2%	19.93/ 2.71
RAK	50	22%	20.2/ 3.77	11	15.7%	24.18	61	25.8%	20.90/ 4.25
III									
TO	119	81%	20.0/ 2.96	46	93.9%	20.4/ 3.52	167	81.4%	20.10/ 3.12
RAK	28	19%	20.2/ 4.07	3	6.1%	27.3/ 3.06	31	18.6%	20.90/ 4.49

*Märkused.* TO = teadustööle orienteeritud kõrgkool, RAK = rakendusliku suunitlusega kõrgkoolid. I = uuringu esimene mõõtmiskord, II = teine mõõtmiskord, III = kolmas mõõtmiskord.

## Tulemused

### Muutused motivatsioonis esimese õppeaasta jooksul

Motivatsiooni muutumise uurimiseks kasutasin korduvmõõtmistega dispersioonanalüüsi (GLM). Esmalt vaatlesin nii sisemise kui välise AM-i muutumist esimese, teise ja kolmanda mõõtmiskorra vahel. Kovariaatideks olid sugu ja õppimine kas teadustööle orienteeritud või rakenduslikuma suunitlusega kõrgkoolis.

Tulemustest selgus, et Mauchly testi kohaselt olid sfäärilisuse eeldused täidetud nii sisemise AM-i,  $\chi^2(1) = 4.68, p > .05$ , kui välise AM-i,  $\chi^2(1) = 4.68, p > .05$ , puhul, mis tähendab, et mõõtmistulemused kolme mõõtmiskorra lõikes ei erinenud statistiliselt oluliselt. Järgmiseks uurisin sisemise ja välise AM-i muutumist esimese ja teise mõõtmiskorra vahel. Tabelis 2 on toodud sisemise ja välise AM-i keskmised ja standardhälbed kahel

mõõtmiskorral sugude ja kõrgkoolide lõikes. Analüüsi tulemustest selgus, et sisemise AM-i puhul erinesid mõõtmistulemused esimesel ( $M = 5.19$ ,  $SD = .89$ ) ja teisel ( $M = 5.12$ ,  $SD = 1.01$ ) mõõtmiskorral statistiliselt oluliselt,  $F(1, 294) = 6.25$ ,  $p < .05$ ,  $\eta_p^2 = .02$ . Nähtus AM-i langus. Samuti ilmnis statistiliselt oluline erinevus kahe mõõtmiskorra vahel sisemise AM-i ja soo vahelises interaktsioonis,  $F(1, 294) = 6.06$ ,  $p < .05$ ,  $\eta_p^2 = .02$ , kust nähtus, et naisüliõpilaste sisemine AM langes (esimesel mõõtmiskorral  $M = 5.26$ ,  $SD = .88$ ; teisel  $M = 5.11$ ,  $SD = .99$ ), kuid meestel tõusis (vastavalt  $M = 4.98$ ,  $SD = .91$  ja  $M = 5.08$ ,  $SD = 1.09$ ) (Joonis 1). Kogu valimil ilmnis langus ilmselt seetõttu, et naiste osakaal oli tunduvalt suurem. Statistiliselt olulist interaktsiooni sisemise AM-i ja teadustööle orienteeritud või praktilise suunitlusega kõrgkoolides õppimise vahel ei olnud.

Ka välises AM-is ilmnisid statistiliselt olulised erinevused esimese ( $M = 5.18$ ,  $SD = 1.02$ ) ja teise ( $M = 5.05$ ,  $SD = 1.08$ ) mõõtmiskorra vahel,  $F(1, 294) = 5.05$ ,  $p < .05$ ,  $\eta_p^2 = .02$ , mil AM langes. Interaktsioon välise AM-i ja soo ning välise AM-i ja erinevates kõrgkoolides õppimise vahel ei olnud statistiliselt olulised. Efekti suurused nii sisemises kui välises AM-is esimese ja teise mõõtmiskorra vahel olid statistiliselt olulised, kuid väga väikesed (mõlemal juhul  $\eta_p^2 = .02$ ).

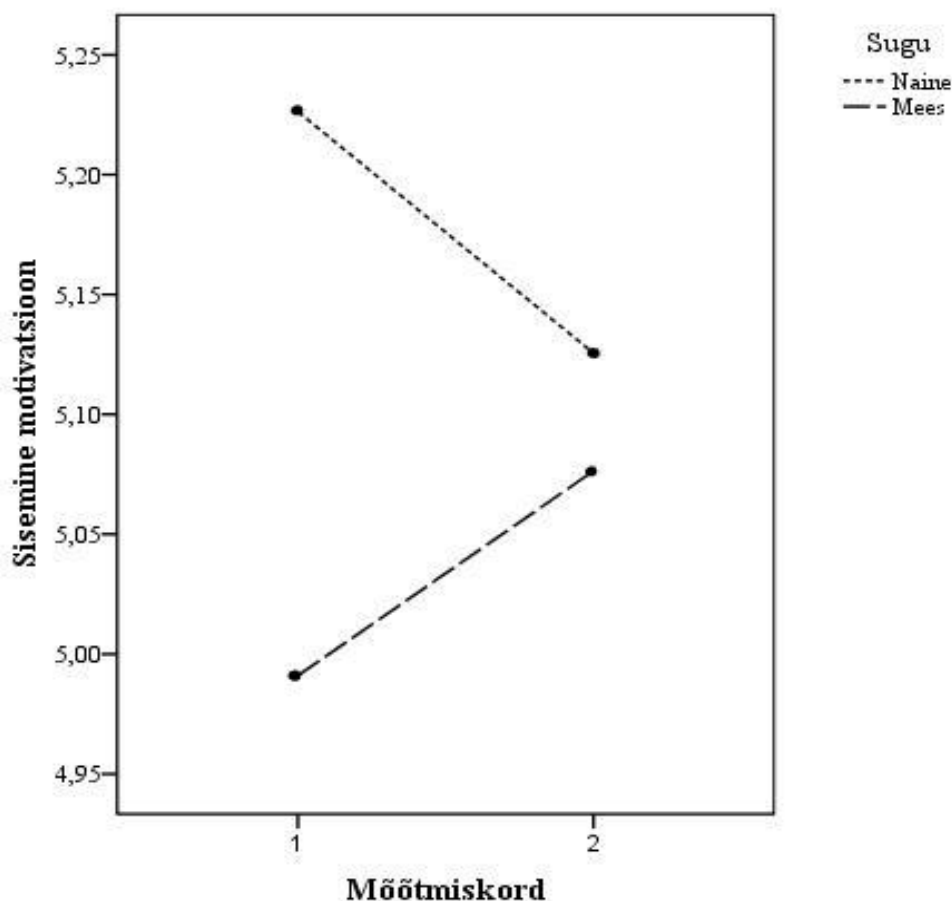
Tabel 2

*Üliõpilaste akadeemilise motivatsiooni keskmised ja standardhälbed esimesel ja teisel mõõtmiskorral*

		I				II			
		SM		VM		SM		VM	
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Naised	227	5.26	.88	5.30	.92	5.11	.99	5.16	.98
Mehed	70	4.98	.91	4.77	1.20	5.08	1.09	4.67	1.28
Kokku	297	5.19	.89	5.18	1.02	5.12	1.01	5.05	1.08

*Märkused.* I = esimene mõõtmiskord, II = teine mõõtmiskord. SM = sisemine motivatsioon, VM = väline motivatsioon.





Joonis 1. Nais- ja meesüliõpilaste sisemise motivatsiooni keskmised esimesel (1) ja teisel (2) mõõtmiskorral

### Akadeemilise motivatsiooni mõju keskmisele hindele

Antud töös on kasutatud ühemõõtmelist dispersioonanalüüsi (ühemõõtmeline GLM) tuvastamaks üliõpilaste AM-i mõju nende keskmisele hindele nii esimesel semestril kui teisel semestril. Keskmise hinde analüüsimisel on võetud arvesse vaid neid üliõpilasi, kes raporteerisid oma keskmise hinde mõlemal mõõtmiskorral – nii pärast esimest kui teist semestrit (Tabel 3). Loodud mudelis (Tabel 4) on rühmitavateks tunnusteks sugu ning õppimine kas teadustööle orienteeritud või rakendusliku suunitlusega kõrgkoolis, kovariaatideks sisemine ja väline AM. Esimesel semestril on uuritud esimese semestri alguses mõõdetud sisemise ja välise AM-i mõju esimese semestri keskmisele hindele, teisel semestril enne teist semestrit mõõdetud sisemise ja välise AM-i mõju teise semestri keskmisele hindele.

Analüüsi tulemustest nähtus, et esimese semestri keskmise hindegaga ei olnud statistiliselt oluliselt seotud ükski vaadeldavatest muutujatest. Teise semestri keskmisele hindele avaldasid statistiliselt olulist mõju pärast esimest semestrit mõõdetud sisemine AM,

$F(5,175) = 8.404, p < .05, \eta_p^2 = .046$ , ja väline AM,  $F(5,175) = 9.154, p < .05, \eta_p^2 = .043$ .

Sisemine AM ei avaldanud hindele sisuliselt suuremat mõju kui väline. Sugu, erinevates kõrgkoolides õppimine ega nende interaktsioon ei olnud keskmise hindegast statistiliselt oluliselt seotud. Mudel kirjeldab vaid 8,5% keskmise hinde varieeruvusest ( $R^2 = .085$ ).

Tabel 3

*Esimese ja teise semestri hinnete keskmised ja standardhälbed*

	Hinne 1			Hinne 2	
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Naised	138	5.78	1.67	6.00	1.49
Mehed	43	5.74	1.81	5.65	1.72
TO	151	5.68	1.72	5.57	1.56
RAK	30	6.20	1.52	6.70	1.26
Kokku	181	5.77	1.70	5.92	1.55

*Märkused.* TO = teadustööle orienteeritud kõrgkool, RAK = rakendusliku suunitlusega kõrgkoolid.

Tabel 4

*Üldine lineaarne mudel kirjeldamaks üliõpilaste motivatsiooni mõju keskmisele hindele vaadatuna sooti ja kõrgkooliti*

	Hinne 1					Hinne 2			
	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	$\eta_p^2$		<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	$\eta_p^2$
(Mudel)	1	4.26	.211	.039	(Mudel)	1	4.35	.001	.110
SM1	1	3.29	.071	.018	SM2	1	8.40	.004**	.046
VM1	1	1.98	.161	.011	VM2	1	7.94	.005**	.043
Sugu	1	.38	.538	.002	Sugu	1	1.63	.203	.009
Kõrgkool	1	3.48	.064	.019	Kõrgkool	1	2.86	.093	.016
Sugu*KK	1	.92	.339	.005	Sugu*KK	1	.13	.720	.001
		$R^2 = .012$					$R^2 = .085$		
		$n = 181$					$n = 181$		

*Märkused.* Hinne 1 = esimese semestri keskmine hinne, Hinne 2 = teise semestri keskmine hinne, SM 1 = sisemine motivatsioon I mõõtmisel, VM 1 = väline motivatsioon I mõõtmisel, SM 2 = sisemine motivatsioon II mõõtmisel, VM 2 = väline motivatsioon II mõõtmisel, KK = kõrgkool. \*\* $p < .05$ .

### Akadeemiline motivatsioon ja kõrgkooliõpingute katkestamine

Kasutasin logistilist regressioonanalüüsi, et vaadata, kas AM ennustab üliõpilaste kõrgkooliõpingute katkestamist pärast esimest semestrit. Sõltuvaks muutujaks on kas õpingute jätkamine või katkestamine, kovariaatideks keskmine hinne, sisemine ja väline AM, sugu ning õppimine erinevat tüüpi kõrgkoolides.

Kokku raporteerisid 180 tudengit, kas nad jätkasid õpinguid pärast esimest semestrit (162 tudengit) või katkestasid mingil põhjusel (18 tudengit). Analüüsist järeldus, et antud mudelis (Tabel 5) vaadeldud muutujatest ennustab statistiliselt oluliselt õpingute katkestamist ainult esimese semestri keskmine hinne,  $\beta = -.35$ ,  $p < .05$ , mis tähendab, et tõenäolisemalt katkestavad õpingud madalama keskmise hindega üliõpilased. Mudel kirjeldab 9.3% muutujate varieeruvusest ( $R^2 = .093$ ).

Analüüsi tulemustesse tuleks suhtuda kriitiliselt, kuna väga vähesed üliõpilased raporteerisid, kas nad jätkasid või katkestasid oma õpingud – 322st teist korda AMS-i täitnutest vaid 180. Katkestajaid oli sealjuures ainult 18. Kindlasti ei saa siinkohal rääkida põhjapanevatest tulemustest, küll aga teatud tendentsidest.

Tabel 5

*Õpingute katkestamise ennustamine kõrgkoolides. Logistiline regressioonanalüüs*

	$\beta$	Wald	RS	p
(Konstant)	-.73	.12	.48	.734
Sugu	-.68	.93	.51	.334
Kool	-.28	.12	.76	.729
Hinne	-.35	5.76	.71	.016*
SM1	.41	1.42	1.50	.234
VM1	-.26	.87	.77	.350

Nagelkerke  $R^2 = .093$

*Märkused.* SM1 = sisemine motivatsioon II mõõtmisel, VM1 = väline motivatsioon II mõõtmisel, Hinne: 1 semestri keskmine hinne, Kool = teadustööle orienteeritud ja rakenduslikuma suunitlusega kõrgkoolid, RS = riskisuhe. Õpingute jätkamine pärast esimest semestrit on kodeeritud 1ga, õpingute katkestamine 2ga. \* $p < .05$ .

### Arutelu

Minu eesmärk käesolevas magistritöös on uurida longituudselts Eesti kõrgkoolide üliõpilaste akadeemilise motivatsiooni (AM) muutumist, AM-i mõju üliõpilaste hinnetele ning kõrgkooliõpingute jätkamisele nende esimese õppeaasta jooksul. Valimisse kuuluvad erinevate Eesti ülikoolide ja rakenduskõrgkoolide esimese kursuse üliõpilased, kellel mõõdeti AM-i esimese semestri keskel, pärast esimest semestrit ning pärast teist semestrit. Eelnevast kirjandusest lähtudes püstitasin kolm hüpoteesi: AM väheneb õppeaasta jooksul, sisemine AM mõjutab üliõpilaste keskmist hinnet enam kui väline AM, ja tõenäolisemalt katkestavad kõrgkooliõpingud madalama AM-iga üliõpilased.

### Muutused motivatsioonis esimesel õppeaastal

Esimese hüpoteesina tõin väite, et AM langeb esimese õppeaasta jooksul. Analüüside tulemused näitasid, et sisemine ega väline AM ei muutunud statistiliselt oluliselt kolme mõõtmiskorra vahel. Erinevusi ei esinenud sugude ega erinevate kõrgkoolide lõikes. Antud uuringu tulemused on kooskõlas Mülleri ja Palekčiči (2005) poolt leitud, kelle kolm aastat kestnud longituuduuringu kohaselt jääb üliõpilaste AM kõrgkooliõpingute algusperioodil stabiilselt samale tasemele.

AM-i mitte muutumine statistiliselt oluliselt kolme mõõtmiskorra vahel võis olla tingitud valimi suurusest – kolmandal mõõtmiskorral täitis AMS-i küllaltki vähe üliõpilasi. Seega uurisin eraldi AM-i muutumist kahel esimesel mõõtmiskorral. Siin leidis hüpoteesi kinnitust. Analüüsi tulemustest selgus, et esimese ja teise mõõtmiskorra vahel toimus statistiliselt oluline langus sisemises AM-is. Nähtus ka statistiliselt oluline erinevus sugude lõikes: naisüliõpilaste sisemine motivatsioon langes, kuid meestel tõusis. Üldine langus oli põhjustatud ilmselt naiste tunduvalt suuremast osakaalust valimis. Meeste sisemise motivatsiooni tase jäi mõlemal korral madalamaks kui naistel. Sisemine motivatsioon ei sõltunud erinevates kõrgkoolitüüpides õppimisest. Ka välises motivatsioonis ilmnes statistiliselt oluline langus kahe mõõtmiskorra vahel. Erinevus ei sõltunud soost ega õppimisest erinevates kõrgkoolides. Tuleb lisada, et efekti suurused nii sisemises kui välises motivatsioonis esimese ja teise mõõtmiskorra vahel olid statistiliselt olulised, kuid väga väikesed (mõlema puhul  $D_p^2 = .02$ ).

Antud analüüsi tulemused on kooskõlas mitmete eelnevate uuringutega, kus on täheldatud AM-i kahanemist üliõpilastel õppeperioodi alguses (Bråten & Olaussen, 2005;

Isikal, 2010; Owens, Lynch, & Espenshade, 2010). Seda võivad põhjustada õppimisega seotud väljakutsed esimesel aastal (Owens, Lynch, & Espenshade, 2010). Ülikooli algus on paljudele proovikiviks: värsked üliõpilased õpivad balansseerima akadeemilise ja isikliku elu vahel (Clark & Schroth, 2010). Neid mõjutavad mitmed erinevad, näiteks majanduslikud (Šults, 2015) või sotsiaalsed (Pan & Gauvain, 2012) tegurid. Lisapinge kõrgkoolis võib sealjuures AM-i kahandada ning viia lõpuks läbipõlemiseni (Lieberman & Remedios, 2007; Pan & Gauvain, 2012). AM-i langemise põhjuseid on täheldatud olevat seotud ka õpikeskkonnaga – üliõpilaste õpihimule mõjuvad muuhulgas nende suhted kaasüliõpilastega (Pan & Gauvain, 2012) ja õppejõudude õpetamisstiil (Donche, De Maeyer, Coertjens, Van Daal, & Van Petegem, 2013). Eesti kõrgharidussüsteemis peaks panema rohkem rõhku mugava õpikeskkonna loomisele, et seeläbi ennetada üliõpilaste AM-i langust. Õppejõud võiksid kasutada erinevaid õpetamise meetodeid, mitte piirduda ainult loenguvormiga, sel juhul on suurem võimalus, et üliõpilastel tekib aine vastu huvi. Samuti tuleks initsieerida üliõpilaste omavahelist koostööd ning suhtlust, sest kaaslaste toetus mõjub AM-ile positiivselt (Pan & Gauvain, 2012).

Siinse uuringu tulemustes kajastub küllaltki huvitav nähtus, et naisüliõpilaste sisemine AM langeb, ent meestel tõuseb esimese semestri jooksul. Mitmetes uuringutes on näidatud erinevusi naiste ja meeste AM-is – naised on meestest enam sisemiselt motiveeritud (Ayub, 2010; Ratelle, Guay, Vallerand, Larose, & Senecal, 2007; Vallerand & Bissonnette, 1992). Ayubi (2010) kohaselt võib see olla seotud soorollidega ühiskonnas – meestelt oodatakse suutlikust pidada üleval perekonda, seega lasub neil väline surve. Naistel on aga saavutusvajadus seotud pigem sisemise rahuloluga (Ayub, 2010). Ehk lähevad naisüliõpilased omandama endale sisuliselt meeldivat eriala, kuid avastavad peagi, et see ei sobi neile, ja kaotavad huvi. Naiste ootused õpitava suhtes võivad õpingute alguses olla kõrged, kuid õppeained ei pruugi suuta neile vastata. Samuti võib suur elusituatsiooni muutus kõrgkooliõpingute alguses olla naistele stressirohkem. Meeste ootused ei pruugi aga nii suured olla. Vastupidiselt naistele võib meeste õpihuvi õpingute edenedes kasvada. Eelnevalt on leitud, et erialaste teadmiste kasv tõstab erialast huvi ning avaldab sisemisele AM-ile positiivset mõju (Kõiv, 2014).

AM-i taseme samaks jäämine kolme mõõtmiskorra jooksul võis muuhulgas tuleneda sellest, et vastajad, kelle AM muutus, jätsid teisel ja/või kolmandal korral küsimustikule vastamata. Nende hulgas võis olla ka õpinguid katkestanud üliõpilasi. Võimalik, et uuringus osalesid lõpuni pigem konstantselt motiveeritud üliõpilased. Müller ja Palekčič (2005) on

märkinud, et kui üliõpilased juba õpivad seda, mis neile meeldib, siis nende AM ei pruugigi muutuda.

### Motivatsioon ja keskmine hinne

Teiseks uurisin, kas sisemine AM mõjutab üliõpilaste keskmist hinnet rohkem kui väline AM. Rühmitavateks tunnusteks valisin soo ja õppimise erinevates kõrgkoolitüüpides. Hüpotees ei leidnud kinnitust – tulemustest ilmnes, et vaadeldud teguritest ei mõjutanud esimese semestri keskmist hinnet üksi. Teise semestri puhul vaatlesin enne teist semestrit mõõdetud sisemise ja välise AM-i mõju teise semestri keskmisele hindele. Siingi olid rühmitavateks tunnusteks sugu ja õppimine erinevates kõrgkoolitüüpides. Ilmnes, et statistiliselt oluliselt mõjutasid keskmist hinnet nii sisemine kui väline AM, kuid efekti suurused olid väikesed (sisemine motivatsioon  $D_p^2 = .046$ , väline  $D_p^2 = .043$ ). Sisemine motivatsioon ei avaldanud sisuliselt keskmisele hindele suuremat mõju kui väline.

Antud uuringu tulemused esimesel semestril on kooskõlas Schwingeri, Steinmayri ja Spinathi (2009) raporteerituga, mille kohaselt motivatsioonilised tegurid ei mõjutanud üliõpilaste keskmist hinnet. Ka Gagnè ja St Pére (2002), Matthews, Hoessler, Jonker ja Stockley (2013) ning Pekrun, Hall, Goetz ja Perry (2014) ei leidnud, et sisemine AM oleks seotud õpitulemustega. Teise semestri tulemused on aga kooskõlas mitmete uuringutega, kus on avastatud tugev positiivne seos AM-i ja õpitulemuste vahel (Chemers, Hu, & Garcia, 2001; Ryan & Deci, 2000a; Phan, 2010; Robbins jt, 2004; Richardson & Abraham, 2009; Zenzen, 2002).

Antud magistritööst nähtus, et AM mõjutab üliõpilaste õpitulemusi küllaltki vähe. Nende hindeid võivad lisaks AM-ile mõjutada mitmed teised tegurid. Spinath, Spinath, Harlaar ja Plomin (2006) on märkinud, et akadeemiliste saavutuste ennustamisel on AM-ist olulisem roll vaimsel võimekusel. Ka Aboma (2009) kohaselt ennustab üliõpilaste eelnev õpiedu nende akadeemilisi saavutusi psühhosotsiaalsetest teguritest, sh AM-ist, rohkem.

Komaraju, Karau ja Schmeck (2009) on oma uuringus leidnud, et Suure Viisiku isiksuseomadused ennustavad akadeemilisi saavutusi enam kui AM. Hindeid mõjutavad eelkõige meelekindlus (Harackiewicz, Barron, Tauer & Elliot, 2002; McAbee & Oswald, 2013; Richardson & Abraham, 2009) ja avatus kogemustele (Marcela, 2015; McAbee & Oswald, 2012). Akadeemilise edu ennustajaks võib pidada ka üliõpilaste enesetõhusut (Chemers, Hu, & Garcia, 2001; De Feyter, Caers, Vigna, & Berings, 2012; DiBenedetto & Bembenu, 2013; Krumrei-Mancuso, Newton, Kim, & Wilcox, 2013; Komaraju & Nadler,

2013; Richardson, Abraham & Bond, 2012). Samuti on tähtsad sotsiaalsed tegurid, näiteks peresuhted (Bahrassa, Syed, Su & Lee, 2011).

Kõrgkooliõpingud tähendavad üliõpilastele paljuski iseseisva elu algust, esialgu ei pruugita õppimisele väga suurt tähelepanu pöörata. Hoopis tähtsamaks võivad osutuda näiteks sotsiaalne keskkond ja materiaalsed küsimused. Ehk õpivad üliõpilased esimesel kursusel kõrgkoolide hindamiskriteeriume ja –süsteemi alles tundma ega oska midagi oodata. Võimalik, et nad teevad algselt koolitööd vastavalt võimetele, ning hiljem hakkavad aduma, mida neilt oodatakse ja kuidas saavutada võimalikult paremaid tulemusi. Siinkohal võib kujuneda oluliseks AM. Ka minu uuringu tulemustest selgus, et alles teisel semestril ilmnes nii sisemisel kui välisel AM-il statistiliselt oluline mõju üliõpilaste keskmisele hindele. See oli küllaltki marginaalne, kuid võis tuleneda asjaolust, et üliõpilased hakkasid tasapisi selgust saama kõrgkoolide ootustest neile, ning oma eesmärkidest kõrgkooliõpingutes.

### **Motivatsioon ja õpingute katkestamine**

Kolmanda hüpoteesina väitsin, et kõrgkooliõpingud pärast esimest semestrit katkestavatel tudengitel on madalam õpimotivatsioon kui jätkajatel. Täpsemalt uurisin, kas üliõpilaste keskmine hinne, sisemine ja väline AM, sugu ning õppimine erinevat tüüpi kõrgkoolides ennustavad õpingute katkestamist pärast esimest semestrit. Analüüside tulemustest ilmnes, et sisemine ja väline AM, sugu ega õppimine erinevat tüüpi kõrgkoolides ei ennustanud õpingute jätkamist statistiliselt oluliselt. Ainsa muutujana antud mudelis ennustas seda üliõpilaste esimese semestri keskmine hinne, mis tähendab, et tõenäolisemalt katkestavad õpingud madalama keskmise hindega üliõpilased. Minu töö tulemused on kooskõlas Ratelle'i, Guay, Vallerandi, Larose'i ja Senecali (2007) uuringu tulemustega, mille kohaselt madalama keskmise hindega üliõpilased langevad suurema tõenäosusega koolist välja kui kõrgema keskmise hindega üliõpilased.

Antud magistritöös ei ennustanud AM küll oluliselt kõrgkooliõpingute katkestamist, kuid tuleks märkida, et mitmetes uuringutes on leitud AM-i ja kõrgkoolis püsimise vahel positiivne seos (Larsen, Kornebeck, Kristensen, Larsen, & Sommersel, 2013; Vallerand & Bissonnette, 1992). Rohkem motiveeritud üliõpilased katkestavad õpinguid väiksema tõenäosusega (Ratelle, Guay, Vallerand, Larose, & Senecal, 2007). Madal AM pole aga eelneva kirjanduse kohaselt kindlasti üliõpilaste õpingute katkestamise ainsaks põhjuseks. Larseni, Kornbecki, Kristenseni, Larseni ja Sommerseli (2013) kohaselt võivad seda mõjutada muuhulgas üliõpilaste sotsiodemograafiline taust, akadeemiline võimekus, majanduslik

toimetulek ja õpikeskkond. Quinn (2013) leidis Euroopa Liidu liikmesriikides läbi viidud uuringus põhiliseks väljalangemist mõjutavaks teguriks olevat üliõpilaste kehva sotsiaalmajandusliku tausta. Hovdhaugen ja Aamodt (2009) on aga olulisima põhjusena välja toonud üliõpilaste mitte vastamise kõrgkoolide akadeemilistele standarditele. Allen (1999) täheldas, et ülikoolis püsimist mõjutab eelkõige üliõpilaste eelnev akadeemiline võimekus, kuid ka finantsiline olukord ja vanemate haridustase. Äsja läbi viidud uuringus Tallinna Tehnikaülikooli õpingud ennetähtaegselt katkestanud üliõpilaste seas selgus, et peamisteks katkestamise põhjusteks olid ebahuvitavad õppeained, ootustele mittevastav õppekava ja liiga suur töökoormus, mille kõrvalt on raske õppimisega tegeleda. Üliõpilastel on kanda mitmeid finantsilisi kohustusi, mistõttu võib tööl käimine osutuda väga vajalikuks. (Šults, 2015)

Tulemustesse tuleks suhtuda kriitiliselt, sest AMS-i pärast esimest semestrit täitnud 322 üliõpilasest kõigest 162 märkis, et nad jätkavad õpinguid, ning vaid 18, et on need katkestanud. Eeldatavasti on ka sellele küsimusele vastamata jätnute seas õpingute katkestajaid. Siinkohal saab seega rääkida vaid teatud tendentsidest ja üliõpilaste kõrgharidustee katkemise põhjuseid tuleks kindlasti uurida ka edaspidi, kuna katkestajate osakaal on üpris suur – 30% ülikooli astunudest langeb sealt välja.

## **Piirangud**

Käesoleval magistritööl on mitmeid piiranguid. Esiteks esines probleeme valimiga, mis ei olnud tasakaalus sooliselt ega erinevate kõrgkoolitüüpide lõikes. Uuringus osales tunduvalt rohkem naisüliõpilasi ning teadustööle orienteeritud kõrgkooli üliõpilasi. Samuti langes suur osa algsest valimist uuringust välja. Ka kõrgkoolide kategoriseerimine oleks võinud olla parem – lisaks Tartu Ülikoolile tegelevad teadustööga ka Tallinna Tehnikaülikool, Eesti Maaülikool ning Tallinna Ülikool. Antud uuringus lähtusin aga *QS World University Ranking*’u edetabelist, kus 2012. aastal paiknes maailma parima 500 ülikooli seas Eesti ülikoolidest vaid Tartu Ülikool.

Teiseks, motivatsiooni muutumine kolmel mõõtmiskorral ei pruukinud olla oluline seetõttu, et need, kelle motivatsioon muutus, langesid uuringust välja või katkestasid kõrgkooliõpingud. Pigem võisid jätkata üliõpilased, kelle motivatsiooni tase jäi läbi uuringu stabiilselt samaks. Tuleb silmas pidada, et ka teisel semestril õpinguid jätkanud üliõpilastest vähesed vastasid küsimusele, kas jätkavad õpinguid või mitte.

Kolmandaks, osalejad täitsid Akadeemilise Motivatsiooni Skaalat uuringu jooksul kolm korda, ning said pärast igat korda oma tulemuste kohta tagasisidet. See tähendab, et



osalejaid teavitati nende tulemustest AMS-is uuringu kogupaljuse keskmise foonil. Fakt, et osalejad olid küsimustikuga tuttavad, ning saanud tulemuste kohta tagasisidet, võis mõjutada nende vastamist järgmistel kordadel.

Neljandaks, tulemused võisid olla mõjutatud AMS-ist, millega on eelnevate uuringute kohaselt esinenud probleeme – nimelt on täheldatud, et mõni välise AM-i allskaala korrereelub rohkem sisemise AM-i allskaaladega (Cokley, Bernard, Cunningham, & Motoike, 2001; Fairchild jt, 2005; Mägi, 2012; Smith, Davy & Rosenberg, 2012; Stover, Iglesia, Boubeta, & Fernandez Liporace, 2012). Teoreetiliselt peaksid omavahel suuremas korrelatsioonis olema sisemise AM-i kolm allskaalat ja välise AM-i kolm allskaalat (Vallerand, Blais, Briere, & Pelletier, 1989). Smith, Davy ja Rosenberg (2012) on nentunud, et sisemise ja välise AM-i allskaalad ei pruugi üksteist välistada, ja nendevaheline piir võib olla hägune. Siiski julgen väita, et AMS-i näol on tegemist küllaltki adekvaatse mõõteriistaga, mida võiks edaspidi veelgi valideerida.

## Kokkuvõte

Minu eesmärgiks antud magistritöös on uurida longituudseltselt Eesti kõrgkoolide üliõpilaste akadeemilise motivatsiooni muutumist, AM-i mõju üliõpilaste hinnetele ning kõrgkoolis püsimisele nende esimese õppeaasta jooksul. Püstitasin kolm hüpoteesi: AM väheneb õppeaasta jooksul, sisemine AM mõjutab üliõpilaste keskmist hinnet rohkem kui väline AM, ja kõrgkooliõpinguid katkestavatel üliõpilastel on madalam AM kui õpingute jätkajatel.

Tulemustest selgus, et sisemine ega väline AM ei muutunud statistiliselt oluliselt kolme mõõtmiskorra vahel ei meeste ega naiste puhul teadustööle orienteeritud ega rakendusliku suunitlusega kõrgkoolides. AM-i samale tasemele jäämine võis olla tingitud sellest, et üliõpilased, kelle AM muutus, jätsid õpingud pooleli juba pärast esimest semestrit. Võimalik, et uuringus osalesid lõpuni pigem konstantselt motiveeritud üliõpilased. Analüüsi tulemustest ilmnes aga, et esimese ja teise mõõtmiskorra vahel toimus statistiliselt oluline langus nii sisemises kui välises AM-is. Sisemise AM-i puhul sõltus erinevus soost: naisüliõpilaste sisemine AM langes, kuid meestel tõusis. Üldise languse põhjustas ilmselt naiste suurem osakaal. Naiste ja meeste erinevused sisemise AM-i muutumises võivad olla tingitud muuhulgas sellest, et naised lähevad omandama eriala, mis neile sisuliselt meeldib, mitte ei langeta otsuseid lähtuvalt instrumentaalsetest eesmärkidest. Nende ootused on alul kõrged, kuid õppima asudes võivad nad avastada, et eriala ei ole neile sobiv. Võimalik, et meeste esialgsed ootused on madalamad ning erialaste teadmiste kasv tõstab nende õpihuvi.

Antud uuringust ilmnes, et üliõpilaste AM ei mõjuta nende keskmist hinnet esimesel semestril, kuid mõjutab teisel semestril. Sisemine AM ei avaldanud keskmisele hindele suuremat mõju kui väline. Võimalik, et esimesel semestril üliõpilased alles tutvuvad akadeemilise elu ja kõrgkoolipoolsete nõudmistega ega keskendu niivõrd õpitulemustele. Teisel semestril hakkavad aga süsteemi aduma ning püstitava õppimisega seotud eesmärged.

Sisemine ja väline AM, sugu ega õppimine teadustööle orienteeritud või rakendusliku suunitlusega kõrgkoolis ei ennustanud õpingute jätkamist või katkestamist pärast esimest semestrit. Küll aga ennustas seda esimese semestri keskmine hinne – tõenäolisemalt katkestavad õpingud üliõpilased, kelle keskmine hinne on madalam.

Kõrgkooliõpingute katkestamisele võisid mõju avaldada ka mitmed tegurid, mida antud uuringu raames ei käsitletud, näiteks isiksuseomadused (Harackiewicz, Barron, Tauer, & Elliot, 2002; McAbee & Oswald, 2012; Richardson & Abraham, 2009), vaimne võimekus (Spinath, Spinath, Harlaar, & Plomin, 2006), eelnevad õpisaavutused (Aboma, 2009), kehv sotsiaalmajanduslik taust (Quinn, 2013), sotsiodemograafilised tegurid ja õpikeskkond (Larsen, Kornbeck, Kristensen, Larsen, & Sommersel, 2013).

Vaatamata limitatsioonidele on antud uuringul kasutegureid. Eeldusel, et siinsed tulemused on tõesed, ja AM-il on vaid väike mõju üliõpilaste õpitulemustele ning pole üldse mõju nende õpingute katkestamisele kõrgkoolis, tuleks edaspidi uurida võimalikke teisi tegureid. Õpingute katkestamine on Eesti kõrgharidussüsteemis oluliseks probleemiks, millele tuleb tähelepanu pöörata. Edasised uuringud antud valdkonnas annaksid võimaluse jõuda probleemi põhjusteni ning potentsiaalsete lahendusteni.

Kindlasti võiks edaspidistes uuringutes arvesse võtta antud uuringus ilmnenud piiranguid, et neid hiljem mitte korrata. Muuhulgas tuleks olla hoolikas valimi kogumisel – see peaks olema representatiivne ning sooliselt kui koolide lõikes võimalikult tasakaalus. Uuritavateks tuleks kaasata üliõpilasi paljudest erinevatest Eesti kõrgkoolidest. Samuti võiks rõhku panna valimi hoidmisele. Longituuduuringu oluliseks miinusküljeks on väljalangevus, seega peaks kasutama erinevaid viise üliõpilaste motiveerimiseks osalema uuringus pikaajaliselt. Ideaalis võiks Eesti kõrgkoolide üliõpilaste õpiedukuse uuring kesta rohkem kui vaid ühe õppeaasta. Uurida võiks üleminekuperioodi keskkoolist kõrgkooli lõpuni. See võimaldaks saada parima ülevaate Eesti kõrgharidussüsteemi mõjust üliõpilastele.

**Tänuavaldused**

Olen ääretult tänulik oma vaimustavatele juhendajatele, Karin Tähele ja Olev Mustale igakülgse toetuse, abi, nõuannete ja konstruktiivse kriitika eest! Samuti tänan kaasvõitlejaid, Liina Adovit ja Gerli Silma, kellega koos sai antud uuring läbi viidud. Sügav kummardus ka kursusekaaslasele, Iiris Vellingule, kel jätkus piisavalt närvi, et mu piiritu küsimustetulva all ellu jääda ja anda parimaid võimalikke vastuseid.

## Viited

- Afzal, H., Ali, I., Khan, M.A., & Hamid, K. (2010). A study of university students' motivation and its relationship with their academic performance. *International Journal of Business and Management*, 4, 80–88.
- Allen, D. (1999). Desire to finish college: An empirical link between motivation and persistence. *Research in Higher Education*, 40, 461–485.
- Amrai, K., Motlagh, S.E., Zalani, H.A., & Parhon, H. (2011). The relationship between academic motivation and academic achievement students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 399–402.
- Astin, A. (1993). *What Matters in College? Four Critical Years Revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ayub, N. (2010). Effect of intrinsic and extrinsic motivation on academic performance. *Pakistan Business Review*, 6, 363–372.
- Bahrassa, N.F., Syed, M., Su, J., & Lee, R.M. (2011). Family conflict and academic performance of first year Asian American undergraduates. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 17, 415–426.
- Bakara, K.A., Tarmizia, R.A., Mahyuddina, R., Eliasa, H., Luana, K.A., & Ayub, A.F.M. (2010). Relationships between university students' achievement motivation, attitude and academic performance in Malaysia. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 4906–4910.
- Bakhtiarvanda, F., Ahmadiana, S., Delrooza, K., & Farahanib, H.A. (2011). The moderating effect of achievement motivation on relationship of learning approaches and academic achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 28, 486–488.
- Bomia, L., Beluzo, L., Demeester, D., Elander, K., Johnson, M., & Sheldon, B. (1997). *The impact of teaching strategies on intrinsic motivation*. Opinion paper. Illinois: Champaign. (ERIC Document Reproduction Service No ED418 925).
- Bråten, I., & Olaussen, B.S. (2005). Profiling individual differences in student motivation: A longitudinal cluster-analytic study in different academic contexts. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 359–396.
- Chemers, M.M., Hu, L., & Garcia, B.F. (2001). Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93, 55–64.
- Clark, M.H., & Schroth, A.A. (2010). Examining relationships between academic motivation and personality among college students. *Learning and Individual Differences*, 20, 19–24.

- Cokley, K.O., Bernard, N., Cunningham, D., & Motoike, J. (2001). A psychometric investigation of the academic motivation scale using a United States sample. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34, 109-119.
- De Feyter, T., Caers, R., Vigna, C., & Berings, D. (2012.). Unraveling the impact of the Big Five personality traits on academic performance: The moderating and mediating effects of self-efficacy and academic motivation. *Learning and Individual Differences*, 22, 439-448.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325-346.
- DiBenedetto, M.K., & Bembenutty, H. (2013). Within the pipeline: Self-regulated learning, self-efficacy, and socialization among college students in science courses. *Learning and Individual Differences*, 23, 218-224.
- Donche, V., De Maeyer, S., Coertjens, Van Daal, T., & Van Petegem, P. (2013). Differential use of learning strategies in higher education: the impact of personality, academic motivation and teaching strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 83, 238-251.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Einaste, I. (2012). *Eesti kõrgkoolide matemaatika ja informaatika üliõpilaste enesetõhususe ja motivatsiooni võrdlus*. Seminaritöö. Tartu Ülikool, psühholoogia instituut.
- Eymur, G., & Geban, Ö. (2011). An investigation of the relationship between motivation and academic achievement of pre-service chemistry teachers. *Education and Science*, 36, 246-255.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Fairchild, A., Horst, S. J., Finney, S. J., & Barron, K. E. (2007). Evaluating existing and new validity evidence for the Academic Motivation Scale. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 331-358.
- Faye, C., & Sharpe, D. (2008). Academic Motivation in University: The Role of Basic Psychological Needs and Identity Formation. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 40, 189-199.
- Gagné, F., & St Père, F. (2002). When IQ is controlled, does motivation still predict achievement? *Intelligence*, 30, 71-100.
- Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 82, 525-538.

- Harackiewicz, J.M., Barron, K.E., Tauer, J.M., & Elliot, A.J. (2002). Predicting success in college: A longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance from freshman year through graduation. *Journal of Educational Psychology*, 94, 562–575.
- Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. (1992). *The motivation to work*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- Hill, A.P. (2013). Motivation and university experience in first-year university students: A self determination theory perspective. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 13, 244–254.
- Hovdhaugen, E., & Aamodt, P. O. (2009). Learning environment: Relevant or not to students' decision to leave university? *Quality in Higher Education*, 15, 177–789.
- Isikal, M. (2010). A comparative study on undergraduate students' academic motivation and academic self-concept. *The Spanish Journal of Psychology*, 13, 572–585.
- Kahoc, R., & McFarland, R. (1975). Interactions of task challenge and intrinsic and extrinsic motivations in college achievement. *Journal of Educational Psychology*, 67, 432–438.
- Komarraju, M., & Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter? *Learning and Individual Differences*, 25, 67–72.
- Komarraju, M., Karau, S. J., & Schmeck, R. R. (2009). Role of the Big Five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement. *Learning and Individual Differences*, 19, 47–52.
- Krumrei-Mancuso, E.J., Newton, F.B., Kim, E., & Wilcox, D. (2013). Psychosocial Factors Predicting First-Year College Student Success. *Journal of College Student Development*, 54, 247–266.
- Kõiv, S. (2014). *Õpetajakoolituse üliõpilsete motivatsioonitegurite hinnangute muutused esimese õppeaasta jooksul*. Magistritöö. Tartu Ülikool, haridusteaduste instituut.
- Köseoglu, Y. (2013). Academic motivation of the first-year university students and the self-determination theory. *African Journal of Business Education*, 1, 87–92.
- Lai, P.Y., Chan, K.W., & Wong, A. (2006). A study of intrinsic motivation, achievement goals and study strategies of Hong Kong Chinese secondary students. *Educational Psychologist*, 37, 69–78.
- Larsen, M. S., Kornbeck, K.P., Kristensen, R.M., Larsen, M.R., & Sommersel, H.B. (2013). *Dropout phenomena at universities: What is dropout? Why does dropout occur? What can be done by the universities to prevent or reduce it? A systematic review*. Copenhagen: Danish Clearinghouse for Educational Research, Aarhus University, Department of Education.

Veebileht kättesaadav seisuga: 11.04.2015.

[http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/Clearinghouse/Review/Evidence\\_on\\_dropout\\_from\\_universities\\_technical\\_report\\_May\\_2013.pdf](http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/Clearinghouse/Review/Evidence_on_dropout_from_universities_technical_report_May_2013.pdf)

Larsen, M.R., Sommersel, H.B., & Larsen, M.S. (2013). *Evidence on dropout phenomena at universities*. Copenhagen: Clearinghouse for Educational Research, Aarhus University, Department of Education. Veebileht kättesaadav seisuga 11.04.2015:

[http://edudoc.ch/record/115243/files/Dropout\\_from\\_universities\\_brief\\_version.pdf](http://edudoc.ch/record/115243/files/Dropout_from_universities_brief_version.pdf)

Lieberman, D.A., & Remedios, R. (2007). Do undergraduates' motives for studying change as they progress through their degrees? *British Journal of Educational Psychology*, 77, 379–395.

Lee, E. (2005). The relationship of motivation and flow experience to academic procrastination in university students. *The Journal of Genetic Psychology*, 166, 5–14.

Maslow, A.H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370–396.

Matthews, A.R., Hoessler, C., Jonker, L., & Stockley, D. (2013). Academic motivation in calculus. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 13, 1–17.

McAbee, S.T., & Oswald, F.L. (2013). The criterion-related validity of personality measures for predicting GPA: A meta-analytic validity competition. *Psychological Assessment*, 25, 532–544.

McClelland, D.C. (1987). *Human motivation*. Cambridge: Cambridge University Press.

McMillian, J.H., & Forsyth, D.R. (2001). What theories of motivation say about what learners learn. *New Directions for Teaching and Learning* 45, 39–46.

Mega, C., Ronconi, L., & De Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 106, 121–131.

Mägi, M-L. (2012). *Tartu Ülikooli bakalaureuseastme üliõpilaste akadeemilise motivatsiooni võrdlus kahe teaduskonna näitel*. Seminaritöö. Tartu Ülikool, psühholoogia instituut.

Müller, F. H., & Palekčić, M. (2005). Continuity of motivation in higher education: A three year follow-up study. *Review of Psychology*, 12, 31–42.

Olani, A. (2009). Predicting first year university students' academic success. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7, 1053–1072. Veebileht kättesaadav seisuga 14.11.14: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/english/ContadorArticulo.php?376>

Owens, J. J., Lynch, S. M., & Espenshade, T. J. (2010, august). *Ponds, priorities, and college academic performance*. Paper presented at the annual meeting of the American Sociological Association, Atlanta, GA. Veebileht kättesaadav seisuga 20.04.15:

[http://citation.allacademic.com/meta/p410696\\_index.html](http://citation.allacademic.com/meta/p410696_index.html)

- Pan, Y., & Gauvain, M. (2012). The continuity of college students' autonomous learning motivation and its predictors: A three-year longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 22, 92–99.
- Pekrun, R., Hall, N.C., Goetz, T., & Perry, R.P. (2014). Boredom and academic achievement: Testing a model of reciprocal causation. *Journal of Educational Psychology*, 106, 696–710.
- Perry, R.P., Hladkyi, S., Pekrun, R.H., & Pelletier, S.T. (2001). Academic control and action control in the achievement of college students: A longitudinal field study. *Journal of Educational Psychology*, 93, 776–389.
- Phan, H.P. (2010). Students' academic performance and various cognitive processes of learning: an integrative framework and empirical analysis. *Educational Psychology*, 30, 297–322.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall
- Pintrich, P. R., & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33–40.
- Quinn, J. (2013). *Drop-out and Completion in Higher Education in Europe among students from under-represented groups*. European Commission. Veebileht kättesaadav seisuga 11.04.2015: <http://www.nesetweb.eu/sites/default/files/HE%20Drop%20out%20AR%20Final.pdf>
- QS World University Rankings 2012. (2015). Veebileht kättesaadav seisuga 12.04.15: <http://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2012#sorting=rank+region=+country=+faculty=+stars=false+search=>
- Ratelle, C. F., Guay, F., Larose, S., & Senecal, C. (2004). Family correlates of trajectories of academic motivation during a school transition: A semiparametric group-based approach. *Journal of Educational Psychology*, 96, 743–754.
- Ratelle, C.F., Guay, F., Vallerand, R.J., Larose, S., & Senecal, C. (2007). Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99, 734–746.
- Ratelle, C. F., Larose, S., Guay, F., & Senecal, C. (2005). Perceptions of parental involvement and support as predictors of college students' persistence in a science curriculum. *Journal of Family Psychology*, 19, 286–293.
- Ray, M., Garavalia, L., & Murdock, T. (2003). Aptitude, motivation, and self-regulation as predictors of achievement among developmental college students. *Researching and Teaching in Developmental Education*, 20, 5–18.
- Richardson, M., & Abraham, C. (2009). Conscientiousness and achievement motivation predict performance. *European Journal of Personality*, 23, 589–605.



- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138, 353–387.
- Robbins, S.B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130, 261–288.
- Roebkem, H. (2007). The influence of goal orientation on student satisfaction, academic engagement and achievement. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5, 679–704.
- Veebileht kättesaadav seisuga 15.12.14:  
[http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/articulos/13/english/Art\\_13\\_195.pdf](http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/articulos/13/english/Art_13_195.pdf)
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
- Ryan, R. M., & Deci, E.L. (2000b). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
- Schwinger, M., Steinmayr, R., & Spinath, B. (2009). How do motivational regulation strategies affect achievement: Mediated by effort management and moderated by intelligence. *Learning and Individual Differences*, 19, 621–627.
- Smith, K.J., Davy, J.A., & Rosenberg, D.L. (2012). An empirical analysis of an alternative configuration of the Academic Motivation Scale. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 19, 231–250.
- Spinath, B., Spinath, F.M., Harlaar, N., & Plomin, R. (2006). Predicting school achievement from general cognitive ability, self-perceived ability, and intrinsic value. *Intelligence* 34, 363–374.
- Statistikaamet. (2015). *HT306: kõrgharidusest väljalangenud soo, õppeasutuse tüübi ja haridustaseme järgi*. Fail alla laetud 12.02.15: <http://pub.stat.ee/px-web.2001/Dialog/varval.asp?ma=HT306&ti=K%D5RGHARIDUSEST+V%C4LJALANGENUD+SOO%2C+%D5PPEASUTUSE+T%DC%DCBI+JA+HARIDUSASTME+J%C4RGI&path=../Database/Sotsiaalelu/05Haridus/10Kergharidus/&lang=2>
- Stover, J.B., Iglesia, G., Boubeta, A., & Fernandez Liporace, M. (2012). Academic Motivation Scale: adaptation and psychometric analyses for high school and college students. *Psychology Research and Behavior Management*, 5, 71–83.
- Šults, K. (2015). *Õpingute katkestamise põhjused ja õpingutega jätkamise motivatsioon. Tallinna Tehnikaülikooli õpingud katkestanute uuring*. Tallinna Tehnikaülikool, kõrghariduse osakond. Veebileht kättesaadav seisuga 05.05.2015.  
[http://www.ttu.ee/public/t/tudengile/oppeinfo/uuringud/Katkestanute\\_uuring\\_2015\\_veeb.pdf](http://www.ttu.ee/public/t/tudengile/oppeinfo/uuringud/Katkestanute_uuring_2015_veeb.pdf)

- Zenzen, T.G. (2002). *Achievement motivation*. A Research Paper Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Master of Science Degree Industrial / Technology Education. University of Wisconsin-Stout, Wisconsin. Veebileht kättesaadav seisuga 13.11.2014. <http://core.ac.uk/download/pdf/5066238.pdf>
- Tartu Ülikooli tegevusaruanne 2012. (2013). Tartu Ülikool. Veebileht kättesaadav seisuga 13.04.15: [https://www.ut.ee/sites/default/files/www\\_ut/aruanne2012.pdf](https://www.ut.ee/sites/default/files/www_ut/aruanne2012.pdf)
- Taylor, G., Jungert, T., Mageaub, G.A., Schattke, K., Dedic, H., Rosenfield, S., & Koestner, R. (2014). A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: the unique role of intrinsic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 39, 342–358.
- Täht, K., Adov, L., Mägi, M-L. & Must, O. (2012). *Does a research-oriented university really have a negative effect on students' self-evaluations?* In E. Saar, R. Möttus (Eds.). Higher Education at a Crossroad: The Case of Estonia (73–92). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Vallerand, R. J., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60, 599–620.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Briere, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction and validation of the Motivation Toward Education Scale. *Canadian Journal of Behavioural Science Revue Canadienne*, 21, 323–349.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003–1017.
- Vecchione, M., Alessandri, G., & Marsicano, A. (2014). Academic motivation predicts educational attainment: Does gender make a difference? *Learning and Individual Differences*, 32, 124–131.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.

**Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina, Mari-Liis Mägi,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose, „Esmakursuslaste motiveeritud, õpitulemused ja kõrgkooliõpingute katkestamine esimesel õppeaastal: longituuduuring“,

mille juhendajad on Olev Must (*PhD*) ja Karin Täht (*PhD*).

- 1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
  - 1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
  3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus **25.05.2015**